

La educación estético-ambiental como un imperativo de la educación en las condiciones de la crisis socio-ambiental contemporánea*

Lurima Estevez Alvarez¹
Elisabeth Brandão Schmidt²
Pablo René Estévez³

Resumen: El trabajo trata sobre la necesidad de implementar la Educación Estético-Ambiental (EEA), como una modalidad de la educación en valores cimentada sobre la base de la perspectiva estética de la problemática socio-ambiental. A partir de un análisis del impacto antiestético de la crisis socio-ambiental contemporánea, y en especial, de las consecuencias del cambio climático (según el documental *Home*), se infiere la reducción del patrimonio estético natural y social, y en consecuencia, la degeneración estética de la propia condición humana. Esto hace impostergable un cambio de “mentalidad” que haga posible el tránsito hacia concepciones estético-pedagógicas que (como la EEA) promuevan la sustentabilidad estética de la condición humana y, por extensión, la sustentabilidad estética de la naturaleza no humana en las condiciones de la crisis socio-ambiental contemporánea.

Palabras-clave: Educación Estético-Ambiental, Educación Contemporánea, Crisis Socio-ambiental

The aesthetical-environmental education as an imperative of the education in the conditions of the contemporary socio-environmental crisis

Abstract: The text deals with the need to implement Aesthetic-Environmental Education (EEA), as a form of education in values based on the aesthetic perspective of socio-environmental issues. Based on an analysis of the unsightly impact of the contemporary socio-environmental crisis, and

* El presente trabajo es resultado de la investigación bibliográfica de la autora principal (como parte de la tesis de doctorado) respecto a la contextualización de la Educación Estético-Ambiental en el escenario educacional y ambiental contemporáneo.

¹ Licenciada en Letras, Máster en Cultura Latinoamericana y Doctoranda del Programa de Posgrado en Educación Ambiental de la Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA, FURG). E-mail: lurimaestevezalvarez@gmail.com

² Doctora en Educación, Universidad de Santiago de Compostela, España; Profesora del Programa de Posgrado en Educación Ambiental y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: elisabethlattes@gmail.com

³ Doctor en Ciencias Filosóficas, Universidad Estatal de Kiev, Ucrania; Escritor y Educador Destacado del Siglo XX; Colaborador del Departamento de Educación Artística del Ministerio de Educación y Consultor Científico de la Asociación de Pedagogos de Cuba. E-mail: esteticaeducacion@gmail.com

especially on the consequences of climate change (according to the documentary *Home*), the reduction of the natural and social aesthetic heritage, and consequently degeneracy Aesthetics of the human condition itself. This makes possible a change of “mentality” that makes possible the transit towards aesthetic-pedagogical conceptions (like the EEA) that promote the aesthetic sustainability of the human condition and, by extension, the aesthetic sustainability of the nonhuman nature in the conditions of the contemporary socio-environmental crisis.

Keywords: Aesthetical-Environmental Education, Contemporary Education, Socio-Environmental Crisis

La Educación Estético-Ambiental ante el cambio de mentalidad

La urgencia de implementar estrategias educacionales que contribuyan, efectivamente, al cambio de la mentalidad racionalista (aún predominante en la teoría y en la práctica de la EA⁴), ha compulsado cada vez más el desarrollo y la práctica de la Educación Estético-Ambiental como una modalidad de la educación en valores, cimentada sobre la base de la perspectiva estética de la problemática socio-ambiental. Eso explica el interés por el estudio y la sistematización de los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos de la EEA⁵, y en particular, nuestro interés por el desarrollo de metodologías para la sensibilización estético-ambiental de los educadores y educadoras (objeto de estudio en la tesis de doctorado).⁶

En consecuencia, en el presente trabajo se particulariza en el impacto antiestético (anestésico) de la crisis socio-ambiental contemporánea, y en especial, del cambio climático: en virtud de la globalización de un estilo de vida consumista y ecocida, que deteriora la sustentabilidad estética de la naturaleza humana y no humana, derivada de la reducción de los valores estéticos (naturales y sociales) que se incrementa con el predominio de las políticas neoliberales en el escenario internacional. Y por ende, como estrategia de superación, se aduce la necesidad de un cambio de mentalidad a favor de un modelo de EA basado en la educación estética o emocional de la personalidad: tal como se propone la Educación Estético-Ambiental.

La aceptación de la EEA (especialmente, en los espacios educacionales) responde, en gran parte, al contexto socio-histórico internacional de las últimas décadas: un contexto regido por un proceso de globalización neoliberal, tendente a la configuración de un

⁴ Usaremos la sigla EA para hacer referencia a la Educación Ambiental.

⁵ Haremos uso de la sigla EEA para referirnos a la Educación Estético-Ambiental.

⁶ Los aportes de orden teórico, metodológico y práctico de Pablo René Estévez (nuestro referente principal en relación con la EEA e introductor de la disciplina homónima en el PPGA) resultan evidentes en gran parte de la producción científica que, en esta área, se ha producido en Brasil: especialmente, en los espacios de la Universidade Federal de Paraná; en la Universidade Federal de Santa Catarina y en la Universidade Federal de Rio Grande, desde inicios de 1999. Numerosos colegas y alumnos de Estévez han emprendido investigaciones en esta modalidad emergente de la educación y han contribuido a su desarrollo y socialización en diversos espacios académicos de Brasil.

“gobierno mundial” bajo el dictado de las transnacionales y los denominados “tanques pensantes”, en particular, del Club Bilderberg. Este proceso toma cuerpo, actualmente, a través de tratados de comercio como el TLCAN (Tratado de Libre Comercio de Estados Unidos con Canadá y México: que ha llevado a la bancarrota, sobre todo, a las empresas y cultivos agrícolas tradicionales de México); el TTIP (Tratado Transatlántico de Comercio e Inversión: que refuerza la tendencia a las privatizaciones en servicios tan estratégicos como la educación, la salud y la energía) y el TPP (Tratado Transpacífico de Comercio e Inversión: que minimiza el papel del estado a favor de las transnacionales, con la consecuente pérdida de la independencia económica y de la soberanía nacional de los estados miembros subalternos).

Esta dinámica del mundo actual tiene entre sus más notables representantes a emporios económicos (no sin grandes fragilidades) de Estados Unidos, China, Alemania y Rusia. Precisamente, ellos sancionaron la “Cuarta revolución industrial”⁷ en el fracasado Foro de Davos 2016, en los Alpes suizos: donde ninguno de los acuciantes problemas de la humanidad encontró solución; entre ellos, la caída vertiginosa de los precios del petróleo; la crisis de los refugiados que huyen de las guerras y del hambre, especialmente, en el Medio Oriente y el Norte de África; la expansión del terrorismo representado por el Estado Islámico y el agobiante problema del cambio climático.

En este contexto, es evidente, no queda mucho espacio para iniciativas que promueven una nueva conciencia (y por tanto, una nueva sensibilidad) con respecto al medio ambiente: que sea capaz de generar una ética, y correlativamente, una estética para construir una relación no utilitaria con la naturaleza no humana, a fin de sustentar la vida en el planeta Tierra: incluyendo la vida de nuestra especie, amenazada por las guerras, las hambrunas, las pandemias, la contaminación ambiental, y finalmente, el cambio climático. Todo lo cual ha conducido a la humanidad a una “época crítica”, según la sugerente “ley general que determina la sucesión de épocas orgánicas y épocas críticas”, de Saint Simon (apud *Abbagnano*, 1963, p.262). Esto se debe, de acuerdo a Estévez, “[...] a que los pares dialécticos, que sustentan la espiral del movimiento social, expresan con virulencia su esencia contradictoria: sean estos trabajo y capital, cultura e ignorancia, naturaleza y sociedad” (2014, p.7), mediados por la condición social de los seres humanos. Ya que como apunta Porto-Gonçalves), “[...] não são os homens enquanto categoria genérica que

⁷ La denominada “Cuarta revolución industrial” alude a las transformaciones que se esperan en la economía mundial en los próximos años y que, según se especula, dejará sin empleo a unos siete millones de trabajadores.

estão destruindo a natureza, mas sim o homem sob determinadas formas de organização social, no seio de uma cultura”. (2006, p. 75-76)

En función de esta dinámica (de índole social) puede explicarse la siguiente aseveración de Joel Kovel, totalmente válida casi veinte años después:

[...] el capital es en realidad la causa eficiente de la desestabilización de los ecosistemas, y es inherentemente eco-destructor en su ser fundamental [...] Por doquiera que pasa, debido a la intromisión de la forma mercantil, se rompen los principios ecológicos que sustentan el surgimiento y florecimiento de la vida, la belleza y la conciencia. (1997, p. 225)

Esta realidad (configurada por la “intromisión de la forma mercantil” en la vida contemporánea) tiene un impacto nefasto sobre las perspectivas y posibilidades del desarrollo humano y social, incluida la dimensión estético-ambiental. Esto puede constatarse con el azaroso itinerario de los denominados Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que se proponían ocho metas fundamentales: 1) erradicar la pobreza extrema y el hambre; 2) lograr la enseñanza primaria universal; 3) promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de la mujer; 4) reducir la mortalidad de los niños menores de cinco años; 5) mejorar la salud materna; 6) combatir el VIH/Sida, la malaria y otras enfermedades; 7) garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; 8) fomentar una alianza mundial para el desarrollo.⁸

Unos años más tarde, los ODM serían duramente criticados por el profesor Frédéric Lapayre, del Instituto de Estudios del Desarrollo de la Universidad Católica de Louvain (Bélgica) quien escribió:

En la cumbre de las Naciones Unidas, celebrada en septiembre de 2005 en Nueva York, se encomiaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), como símbolo del nuevo paradigma consensual del desarrollo; sin embargo, sería conveniente analizarlos críticamente para comprobar si, más allá de la retórica del lenguaje dominante, estos constituyen un verdadero instrumento de desarrollo o si, por el contrario, no son más que un nuevo elemento en la estrategia de los actores dominantes para eliminar algunos obstáculos en su esfuerzo permanente por reestructurar el mundo en función de la lógica de la acumulación. (2007)

No obstante algunos logros, sensibles metas de los ODM seguían sin cumplirse en el 2015 cuando jefes de Estado y de Gobierno se reunieron en las Naciones Unidas para

⁸ Los ODM fueron aprobados por 189 países en septiembre del 2000 durante la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas.

aprobar, formalmente, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): un proyecto más ambicioso, integral y universal, según el comunicado emitido por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Entre esas metas resaltan, especialmente, las concernientes a la erradicación de la pobreza extrema y el hambre; a la igualdad de oportunidades para el hombre y la mujer y a la preservación de un medio ambiente sano y seguro como parte de “El futuro que queremos”: la nueva agenda para el desarrollo que “promueve sociedades pacíficas e inclusivas y mejores empleos, y responde a los desafíos ambientales de nuestra era, en particular el cambio climático”, de acuerdo al Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas.⁹

La dimensión antiestética del cambio climático

Tal vez no exista otra esfera del medio ambiente tan cargada de amenazas para la existencia de la vida en el planeta como el cambio climático que, en una dramática reflexión, Fidel Castro bautizó como “marcha hacia el abismo” debido a las inconsecuencias en su tratamiento, mayormente, por intereses del capital transnacional. Así, refiriéndose al documental *Home*, afirma:

En un excelente documental fílmico del director francés Yann Arthus-Bertrand, titulado *Home*, y elaborado con la colaboración de prestigiosas y bien informadas personalidades internacionales, publicado a mediados del año 2009, este advirtió al mundo con datos irrefutables lo que estaba ocurriendo. Con sólidos argumentos exponía las consecuencias nefastas de consumir, en menos de dos siglos, los recursos energéticos creados por la naturaleza en cientos de millones de años; pero lo peor no era el colosal derroche, sino las consecuencias suicidas que para la especie humana tendría. Refiriéndose a la propia existencia de la vida, le reprochaba a la especie humana: “[...] Te beneficias de un fabuloso legado de 4000 millones de años suministrado por la Tierra. Solamente tienes 200 000 años, pero ya has cambiado la faz del mundo”. (2012, p. 2-3)

En *A Educação Ambiental em perspectiva estética* (2011, p.21-25), Estévez ofrece un análisis acerca de los impactos antiestéticos que, sobre la base del Documental *Home*, se infieren del cambio climático, y en general, de la crisis socio-ambiental contemporánea. Así refiere que “las revelaciones de *Home* ponen en evidencia la erosión estética que el deterioro de la naturaleza causa al *Homo sapiens*, ya que no hay dudas de que:

⁹ Documento elaborado por La Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible (Rio+20), celebrada en Río de Janeiro, Brasil, en junio del 2012. [Las deudas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, Periódico Granma, 25 de sept. de 2015, p.9].

- a) Uno de cada seis humanos que viven en “un ambiente precario, insalubre y sin acceso a las necesidades diarias como agua, drenaje y electricidad” (y además con hambre), forma parte de ese segmento estéticamente descapitalizado que engrosa las márgenes de las grandes ciudades.
- b) El drama de Río Colorado y del río Jordán, además de evidenciar el uso irracional y, como contrapartida, la escasez de un líquido tan apreciado por el *homo sapiens* como el fuego y el aire, revela la pérdida de sus atributos estéticos (algo que puede ser extendido a la mayoría de los ríos del mundo): con consecuencias insospechadas, en función de su impacto estético negativo sobre la condición humana.
- c) El agotamiento de los minerales fósiles, empezando por el petróleo; la sobreexplotación de los bosques para fines energéticos, producción de papel y madera; así como el proceso de desertificación y erosión de los suelos, están deteriorando la imagen del planeta y despojándolo de cualidades estéticamente significativas.
- d) Si se cumplen las predicciones en torno a la desaparición de miles de especies de la flora y de la fauna para el 2050, nuestros descendientes solo podrán apreciar los valores estéticos de muchos de los animales y plantas por las bibliotecas virtuales y las láminas de los libros. Esto es válido para los corales y, en general, para el resto de las especies marinas.
- e) Si continuamos afectando “el balance climático de la tierra”, la cubierta del Ártico se derretirá y los lagos cambiarán el paisaje de Groenlandia. También desaparecerán las formaciones coralinas en diversos mares y en muchas ciudades del mundo (como Tokio) el *homo sapiens* contemporáneo estará en un grave peligro. En esas condiciones, quizás no tenga sentido hablar de valores estéticos ni de perfeccionamiento de los sentidos humanos. (2011, p. 24)

A este respecto, concordamos con Iván F. Smolianinov cuando escribió: “La crisis ecológica tiene un lado espiritual dramático: la crisis estético-ecológica; de la faz de la tierra desaparece con aire amenazador la belleza. El hombre pierde su objeto estético, y todos los llamamientos por ahora no han podido detener dicho proceso” (1984, p.14).

Según este autor,

[...] la vida obliga hoy a educar en todas las personas, desde la infancia, una visión estético-ecológica del mundo [...] enseñar a comprender la ecología de la belleza y recrearse con la belleza de los ecosistemas; restablecer el gusto hacia la naturaleza, embotado o muerto por la urbanización; corregir, resueltamente, el estilo de nuestra existencia sin “naturaleza”, que le quita al hombre la satisfacción por la vida” (1984, p.141)

Por esa razón, para Smolianinov, las leyes de la belleza en la naturaleza deben considerarse un imperativo categórico de la conducta moral de las personas en el mundo circundante, respondiendo con ello a la interrelación entre ecología y estética: en lo que tiene la educación una responsabilidad primordial, según pensaba.

Para ilustrar la magnitud del reto que comporta la socialización de la EEA como una modalidad de la educación sustentada sobre la base de una visión estético-ecológica del mundo, basta recordar el no menos azaroso itinerario de las Conferencias de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (las también denominadas Cumbres de la Tierra): ya que reflejan, por una parte, la “intromisión del capital” (ahora además de industrial y especulativo, “natural”: la llamada “Economía verde”, orientada a la mercantilización tanto de la parte material de la naturaleza como de sus procesos y funciones; es decir, la mercantilización del medio ambiente, del agua, de la biodiversidad, etc. Y por otra parte, la resistencia de los pueblos que luchan por un desarrollo capaz de garantizar el sustento de las actuales generaciones, preservando el medio ambiente para que las futuras generaciones puedan también garantizar el suyo: tal como fue concebido el “desarrollo sostenible” por la Comisión Brudtland.

La lectura atenta de los documentos y apreciaciones (prolijas en la prensa escrita y digital) acerca de los resultados y aspiraciones en torno al desarrollo sostenible, el medio ambiente y el cambio climático, abordados en la Conferencia de Río (1992); en la Conferencia de Río+20 (2012) y en la más reciente Conferencia de París (2015), por solo mencionar a tres que constituyen hitos en la agenda medioambiental internacional, revela una orientación eticista basada en un esfuerzo de concientización para promover actitudes preservacionistas y responsables con respecto a la naturaleza no humana. Una parte considerable de las propuestas, surgidas a partir de posiciones neoliberales, siguen siendo racionalistas y utilitaristas, y por tanto, se encuentran distante de una visión estético-ecológica que entraña, ante todo, la reconstrucción (sobre una base estética) de las relaciones entre los seres humanos y el medio ambiente: en aras de garantizar la sustentabilidad estética de la naturaleza no humana y de la propia condición humana.

En la Conferencia de Río, si bien se consolidó el concepto de “Desarrollo sostenible” y se situó al ser humano como centro de los temas concernientes al medio ambiente y al propio desarrollo (sentando las bases de la Convención Marco de las Naciones Unidas que, finalmente, propiciaron el Protocolo de Kyoto), no se resolvieron los más acuciantes problemas que aquejan a la humanidad (en particular, el cambio climático). Al respecto, fue sintomático que los Estados Unidos, apoyados por potencias europeas, se negaran a firmar la Declaración de Río y la Agenda 21.

De este modo, la percepción que primaba en vísperas de la Conferencia Río+20 era que “las cuestiones ambientales y los desafíos del cambio climático siguen constituyendo urgencias de la agenda internacional” (RAMONET, 2012). A esa agenda se agrega, a partir

de esta conferencia, el tema de la “economía verde”, bautizada por Ramonet como “Un concepto-trampa que se limita a designar, la mayoría de las veces, un simple camuflaje verde de la economía pura y dura de siempre. Un “enverdecimiento”, en suma, del capitalismo especulativo” (2012, p.8). Especialmente, la sociedad civil (organizada en la Cumbre de los Pueblos), entre otras iniciativas concernientes a los bienes comunes de la humanidad, preconizó la idea de una transición gradual entre una civilización antropocéntrica y una civilización biocéntrica (centrada en la vida), que reconozca los derechos de la naturaleza no humana y rediseñe el estilo de vida en función de un buen vivir que no dependa del crecimiento económico infinito.

Entre el 30 de noviembre y el 11 de diciembre tuvo lugar en París la vigésimo primera Conferencia de las Partes de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático 2015 (COP21) donde, finalmente, logró firmarse un “Acuerdo universal sobre el cambio climático” aplicable a todos los países y que tiene como un objetivo central mantener la temperatura global por debajo de los 2° c. (al parecer las grandes potencias, encabezadas por Estados Unidos, China, Francia y otras han tomado conciencia de su responsabilidad con respecto al clima y se disponen a obrar en consecuencia). Por ahora existe una atmósfera de optimismo que recorre el mundo, aunque los retos siguen siendo grandes, y quizás el mayor: el cambio de mentalidad. Irina Bokova, Directora General de la Unesco, declaró al respecto:

La visión de la Unesco es clara: hemos de cambiar las mentalidades, y no el clima, utilizando la educación, la cooperación científica, el pensamiento crítico y el debate que son posibles gracias a la libertad de expresión y de información, algo que promoveremos en todo el mundo. (2015, p. 5)

El cambio de mentalidades (asistido, por supuesto, por una educación transformadora de inspiración freiriana) implica edificar una nueva ética: una ética, al decir de Boff, “a partir del calentamiento global”; lo cual implica su actualización y enriquecimiento. Según él:

Para este enriquecimiento necesitamos bajar a aquella instancia para la cual se forman continuamente los valores, contenido principal de la ética. La ética, para ganar un mínimo de consenso, debe brotar de la base común y última de la existencia humana. Esta base no reside en la razón, como siempre ha pretendido Occidente.

La razón –y esto la misma filosofía lo reconoce– no es ni el primero ni el último momento de la existencia. Por eso no explica todo. Se abre hacia

abajo, de donde surge algo más elemental y ancestral, la afectividad y el sentimiento profundo. Irrumpe hacia arriba, hacia el espíritu, que es el momento en que la conciencia se siente parte de un todo y que culmina en la contemplación y en la espiritualidad. Por lo tanto, la experiencia de base no es el “pienso, luego existo”, sino “siento, luego existo”. En la raíz de todo no está la razón (“logos”) sino la pasión (“pathos”), que se expresa por la sensibilidad y por el afecto. (2013, p. 9)

Se trata, pues, de una ética que tributa a una visión estético-ambiental de la realidad y que va transformándose (como intuía el escritor ruso Máximo Gorki) en una estética de la conducta humana (en su interrelación con la naturaleza no humana). En fin, una estética basada en el “pathos” que tributa a la formación integral de la personalidad, y que según Estévez constituye el objeto primordial de la EEA.

El cambio de mentalidad: la escuela

El cambio de mentalidad en la educación es una premisa para reformar el pensamiento, a fin de que haga factible cumplir los objetivos del desarrollo sostenible de la Agenda 2030. Precisamente, Edgar Morin ha dedicado parte de sus estudios sobre el pensamiento complejo a argumentar la necesidad de una reforma del pensamiento que tenga en cuenta tanto la complejidad del mundo en la “era planetaria” como la propia complejidad del ser humano en tanto ente bipolar: “sapiens e demens (Sábido e louco); faber e ludens (trabalhador e lúdico); empiricus e imaginarius (empírico e imaginário); economicus e consumans (económico e consumista); prosaicus e poeticus (prosaico e poético). (2001, p. 58)

Esta reforma implica superar la mentalidad racionalista de origen cartesiano que, según Morin, tiende a definir al ser humano por la racionalidad, por la técnica, por las actividades utilitarias y por las necesidades obligatorias, desconociendo su complejidad en tanto ente bipolar: dotado de una mente racional y una mente emocional. Para este autor, “As necessidades” humanas não são apenas económicas e técnicas, mas também afetivas e mitológicas (2000, p.58). Y concluye:

A reforma do pensamento necessita de uma refundação epistemológica que, só ela, permitiria um pensamento complexo. Somos confrontados à complexidade do mundo e a complexidade da História. É necessário, para não mais recair nos terríveis erros do passado e para escapar à apatia e à frivolidade, pensar a era planetária, pensar a ambigüidade da mundialização, pensar a crise mundial, pensar uma política da humanidade – ou antropolítica – pensar nossa crise de civilização, pensar uma política de civilização. (2002, p. 114)

Enseñar a pensar la “era planetaria” y la “ambigüedad de la mundialización” (para lo cual hacen falta la sensibilidad y la imaginación) es una tarea, principalmente, de la escuela. Sin embargo, como acota Estévez refiriéndose a los ODM, no parece que los “Objetivos de Desarrollo del Milenio ni el Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, puedan revertir la “crisis de la escuela” enunciada por la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, de la Unesco, a inicios de los años 70 y cuyas conclusiones se conocen con el nombre de Informe Faure”.¹⁰

Estévez se refiere, en síntesis, a muchos de los 21 puntos elaborados por la Comisión Faure como parte de una nueva estrategia de la educación. Entre ellos, los que tributan a un concepto integral de la educación: como los relativos a una educación permanente; a la supresión de “las distinciones rígidas entre los diferentes tipos de enseñanza – general, científica, técnica y profesional”; al acceso a las actividades profesionales en virtud de “los conocimientos, capacidades y actitudes de cada individuo” y a la reforma en la formación de profesoras(es) “a fin de que su misión sea más bien la de educadores que de especialistas en transmisión de conocimientos”. (FAURE, 1972, p. 22-32)

Coincidimos, plenamente, con Estévez cuando dice:

En general, se percibe que el estado crítico de la escuela como una institución destinada a garantizar la formación integral de la personalidad, constituye la prolongación de la crisis iniciada en el siglo XX, y cuya solución parece alejarse cada vez más en el contexto utilitarista en que discurre la educación contemporánea. Dos factores fundamentales, a nuestro juicio, impiden la concreción de un ideal estético integrador: el diseño del proceso docente-educativo a partir de un modelo de pensamiento racionalista (que bloquea la concepción integradora), y como consecuencia, la enajenación de saberes y valores (como los estéticos), que son inherentes a la condición humana.¹¹

En este sentido, puede decirse que la Educación Estético-Ambiental constituye un imperativo de la educación en las condiciones de la crisis socio-ambiental contemporánea, pues propone la **sensibilización estético-ambiental** de la personalidad en función de una educación integral, que concibe al ser humano como una totalidad (poseedor de una conciencia unitaria donde se interrelacionan – se integran – la mente racional y la mente emocional: emociones, sentimientos, valores, ideales, convicciones, conceptos, etcétera). De esta manera, la EEA tributa a la reforma del pensamiento y a la reforma de la propia

¹⁰ Pedagogía 2011. Curso 2 “Educación Estética y Educación Artística: realidades y desafíos”. Sello Editor EDUCACIÓN CUBANA, La Habana, 2011, p.11.

¹¹ Pedagogía 2011. Curso 2 “Educación Estética y Educación Artística: realidades y desafíos”, ob. cit., 2011, p.14.

escuela como institución estratégica, según la Unesco, para formar las mentalidades que reclama el abordaje holístico del cambio climático; sobre todo, en lo que representa un cambio de actitudes hacia el medio ambiente: un aspecto donde resulta esencial la formación integral de las educadoras y los educadores.

Paulo Freire: un referente esencial

Sin lugar a dudas, las concepciones político-pedagógicas de Paulo Freire (sobre todo, en lo que concierne a su dimensión estética) contribuyen, significativamente, al cambio de mentalidad en la escuela.

Paulo Freire no solo dotó de voz a la “cultura del silencio” en el proceso de concientización de las masas culturalmente descapitalizadas de nuestra América, sino que con ello devino uno de los actores imprescindibles de esa modalidad participativa y liberadora de la educación que se ha dado en llamar “educación popular” (EP). A ella consagró numerosos textos, orientados a cimentar un concepto revolucionario de la educación que, a la vez que contribuyera a la liberación personal y social del ser humano, tributara a la transformación de las relaciones sociales en un mundo cada vez más unilateral y hegemónico, bajo la égida del capital.

La inserción orgánica de lo estético¹² en la concepción freiriana del mundo (que sirve de referente para la intelección de su *episteme* en el dominio de la educación) responde a la dialéctica de su pensamiento. Dicha concepción se concreta, por ejemplo, en la comprensión de la interrelación sujeto-objeto en los procesos sociales, tal como se confirma en una de sus respuestas al IDAIC:

Aquí rozamos uno de los problemas fundamentales que siempre han preocupado a la filosofía y, en especial, a la filosofía moderna. Me refiero a la cuestión de las relaciones entre sujeto y objeto, conciencia y realidad, pensamiento y ser, teoría y práctica. Toda tentativa de comprensión de esas relaciones que se funde en el dualismo sujeto-objeto, negando así la **unidad dialéctica** que hay entre ellos, es incapaz de explicar en forma coherente estas relaciones. Al romper la **unidad dialéctica** sujeto-objeto, la visión dualista cae en la negación ya de la subjetividad, sometiéndola a los poderes de una conciencia que la crearía a su gusto, ya de la realidad de la conciencia, transformada así en mera copia de la objetividad. En la primera hipótesis, caemos en el error subjetivista o psicologista,

¹² Es oportuno aclarar que superando la tradicional comprensión de lo estético en el marco de la cultura occidental, Freire se aproxima a una acepción que asume en su totalidad el dominio de la *Aisthesis*: al incluir **lo estético** (en tanto sensibilidad) y **lo estésico** (en tanto capacidad de sentir). Así adjudica la “boniteza” al comportamiento humano, de donde se infiere su unidad con lo ético dentro de una visión holística y antropológica de la educación. Esa visión, según Célia Linhares (*Dicionário Paulo Freire*, 2008, p.45), parte de la “propia estética de su existencia”; es decir, de su elevada sensibilidad y de su práctica estético-educativa como actor de la EP.

expresión de un idealismo antidialéctico prehegeliano; en la segunda, nos afiliamos al objetivismo mecanicista, igualmente antidialéctico [...] (FREIRE, 1985, p. 26)

Más adelante, Freire es enfático a este respecto pues, según aduce, “[...] no hay contexto teórico verdadero a no ser en la unidad dialéctica con el contexto concreto”. (1985, p. 30)

Es innegable que esta convicción induce a Paulo Freire a una comprensión integral del ser humano y, en consecuencia, a rebasar toda concepción metafísica que absolutice su carácter de ente racional o, por el contrario, su condición de ser sensible olvidando algo obvio, pero que el “imprinting” cultural hace invisible:

El hombre de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (*demens*). El hombre del trabajo es también el hombre del juego (*ludens*). El hombre empírico es también el hombre imaginario (*imaginarius*). El hombre de la economía es también el del consumo (*consumans*). El hombre prosaico es también el hombre de la poesía, esto es, el del fervor, de la participación, del amor, del éxtasis [...] [MORIN, 2001, p. 58]

El enfoque dialéctico en torno a la condición humana debe partir, necesariamente, de dicha bipolaridad: en razón de lo cual lo estésico y lo estético no pueden ser relegados en los proyectos político-pedagógicos con orientación liberadora: en cuyos niveles epistemológico, metodológico y práctico están presentes.

En función de lo anterior, toda mirada penetrante a la obra de Paulo Freire no puede dejar de escudriñar (a través del velo eticista que recubre gran parte de su discurso concientizador) la esencia estética que se transmuta, en su teoría pedagógica liberadora, en una especie de “ética del corazón”.¹³ Una apreciación similar llevó a Edina Castro de Oliveira a expresar lo siguiente:

[...] imposible no resaltar la belleza producida y traducida en esta obra. La sensibilidad con que Freire problematiza y toca al educador apunta para la dimensión estética de su práctica que, por eso mismo puede ser movida por el deseo y vivida con alegría, sin abrir mano del sueño, del rigor, de la seriedad y de la simplicidad inherente al saber de la competencia. [1997, p. 13]

¹³ No podemos olvidar que, según Friedrich Schiller, “el temple estético del ánimo es el que primeramente da origen y nacimiento a la libertad”. (*La educación estética del hombre*, 1984, p.133).

Cabe destacar que a diferencia de la autora, pensamos que lo estético en Freire no es apenas una dimensión sino una presencia fundante (ESTÉVEZ, 2015, p. 66) que responde a la concepción dialéctica de su pensamiento pedagógico: en tanto función de una práctica concebida a partir de la interrelación sujeto-objeto en un contexto socioeconómico, político y cultural determinado, y que en su expresión ideal (aquella que se corresponde con el ideal de la Educación Popular) presupone el desarrollo integral de los educandos. Esto es, la manifestación plena de sus atributos bipolares: la condición de *sapiens* y *demens*; *faber* y *ludens*; *empiricus* e *imaginarius*; *economicus* y *consumans*; *prosaicus* y *poeticus*. O en síntesis, “[...] para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética”. [2008, p. 158-159]

Es interesante constatar que Freire encabeza el acápite “1.5” de su Pedagogia da Autonomia con el ilustrativo título de: “Enseñar exige estética y ética” donde, además de dar visibilidad al fundamento estético inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje, pone énfasis en la necesaria interrelación entre lo estético y lo ético: dos polos de una unidad que, en la práctica educacional, concibe como “Decencia y boniteza de manos dadas”. [1997, p. 36]. Pues su ética “se funda na concretude das lutas com esperança sem raiva, sem odiosidade, mais eivada de indignação. Por isso mesmo, ela nunca deve estar separada da estética”.¹⁴

En el criterio de Daianny Costa, la “construcción de un mundo socialmente justo, igualitario, solidario, donde, definitivamente, quepan todos y todas es la estética que la pedagogía freiriana se inclina a conquistar”. [2008, p. 329]. En fin, una pedagogía signada “por la gnoseología y por la estética”. [2008, p. 54]

En general, esta línea de pensamiento que alude a la presencia orgánica de lo estético en el pensamiento freiriano (y que Estévez ha calificado de presencia fundante) es referenciado, sistemáticamente, por un numeroso grupo de autores que integran el comité de redacción del *Dicionário Paulo Freire*; entre ellos, notables estudiosos y compiladores de su vasta obra como: Moacir Gadotti, Danilo Streck, Ana María Araújo Freire (Nita Freire), Celia Linhares, Euclides Redin, Sérgio Pedro Herbert, Moacir de Góes, Ana Lúcia Souza de Freitas y Conceição Paludo entre otros. Moacir Gadotti, en especial, alude a la

¹⁴ Cleoni Fernandes: “Amorosidade”. En: *Dicionário Paulo Freire*, ob. cit., p.38. Según Jaime J. Zitkoski y Danilo R. Streck, Freire habla de *boniteza* “para expresar la dimensión estética del acto de enseñar y aprender, constituyendo un ‘binomio’ inseparable con *decencia*” [“Que fazer”, En: *Ibid.*, p. 339]

“esencialidad del componente estético” en la formación del educador en una concepción de la estética que, según afirma, no es separada de la ética. [2008, p. 167]

Este amplio consenso de los estudiosos de la obra de Paulo Freire no deja duda acerca de la transversalidad de lo estético en su pensamiento político-pedagógico, lo cual es una expresión del enfoque dialéctico del proceso de formación de la personalidad encaminado a “ser más” dentro de su utopía educativa, y que contribuye, significativamente, al cambio de mentalidad requerido por la escuela en la contemporaneidad, marcada por la globalización de las políticas neoliberales (en la esfera de la educación) y por la crisis socio-ambiental.

Referencias

- ABBAGNANO, Nicola. **Diccionario de Filosofía**. La Habana: Ediciones R, 1963.
- ÁVILA, Gabriela. Las deudas de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. La Habana: **Periódico Granma**, sept. 2015.
- BOFF, Leonardo. Ética a partir del calentamiento global. La Habana: **Periódico Granma**, jun. 2013. [Tomado de ADITAL]
- BOKOVA, Irina. Cuba: París abre nueva etapa para enfrentar el cambio climático. La Habana: **Periódico Granma**, dic. 2015.
- BORIEV, Yuri. **Estética**. Moscú: Editorial Progreso, 1969.
- CASTRO, Fidel. La marcha hacia el abismo. La Habana: **Periódico Granma**, ene. 2012.
- COSTA, Daianny. Politicidade. En: R. Streck, Danilo; Redin, Euclides & Zitkoski, José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- DICIONÁRIO PAULO FREIRE. R. Streck, Danilo; Redin, Euclides y Zitkoski, Jaime José (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- ESTÉVEZ, Pablo René. **La alternativa estética en la educación**. Cuba: La Habana, 2014.
- _____. **La sustentabilidad estética en el desarrollo humano**. A Educação Ambiental em perspectiva estética. Rio Grande: Brasil, 2011.
- _____. **Enseñar a sentir**. Cuba: La Habana, 2015.
- FAURE, Edgar. La crisis de la escuela. París: **Revista El Correo de la Unesco**, noviembre de 1972.
- FREIRE, Paulo. **Ensinar exige estética e ética**. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários á prática educativa. 4ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1997.
- KOVEL, Joel. El enemigo de la naturaleza. **Revista Cuba Verde**. En busca de un modelo para la sustentabilidad en el siglo XXI. La Habana: Editorial José Martí, 1997.
- LAPAYRE, Frédéric. Objetivos de Desarrollo del Milenio: ¿Instrumentos de desarrollo o Caballo de Troya de las políticas neoliberales? ¿Objetivos de Desarrollo del Milenio?, 2007. [Tomado de la **Revista Alternatives Sud**, volumen 13-2006/1, del Centro Tricontinental, Louvain, la Neuve, Bélgica y Ediciones Syllepse, París, Francia.]

MORIN, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos** - textos sobre o marxismo. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília DF: UNESCO, 2001.

PEDAGOGÍA 2011. Curso 2 “**Educación Estética y Educación Artística**: realidades y desafíos”. La Habana: Sello Editor EDUCACIÓN CUBANA, 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMONET, Ignacio. Los retos de Río +20. La Habana: Periódico Granma, jun. 2012. [Tomado de **Le Monde diplomatique**]

_____. Urgencias climáticas. **Le Monde diplomatique** en español, ene. 2012.

SARTORI, Jerônimo. Ativismo. En: R. Streck, Danilo; Redin, Euclides & Zitkoski, José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SMOLIANIVOV, Ivan Fedorovich. **La naturaleza en el sistema de la Educación Estética**. Moscú: Prosvieshenie, 1984.

TESIS y Resoluciones. **Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba**. La Habana: Ediciones DOR, 1976.

Submetido em: 28-01-2017.

Publicado em: 30-04-2017.